

Conrady, Peter

## Literaturunterricht ist nicht nur Leseunterricht. "Äppelken will dansen" von Augustin Wibbelt

*Praxis Deutsch* (1980) 41, S. 19-21



Quellenangabe/ Reference:

Conrady, Peter: Literaturunterricht ist nicht nur Leseunterricht. "Äppelken will dansen" von Augustin Wibbelt - In: *Praxis Deutsch* (1980) 41, S. 19-21 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-219244 - DOI: 10.25656/01:21924

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-219244>

<https://doi.org/10.25656/01:21924>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

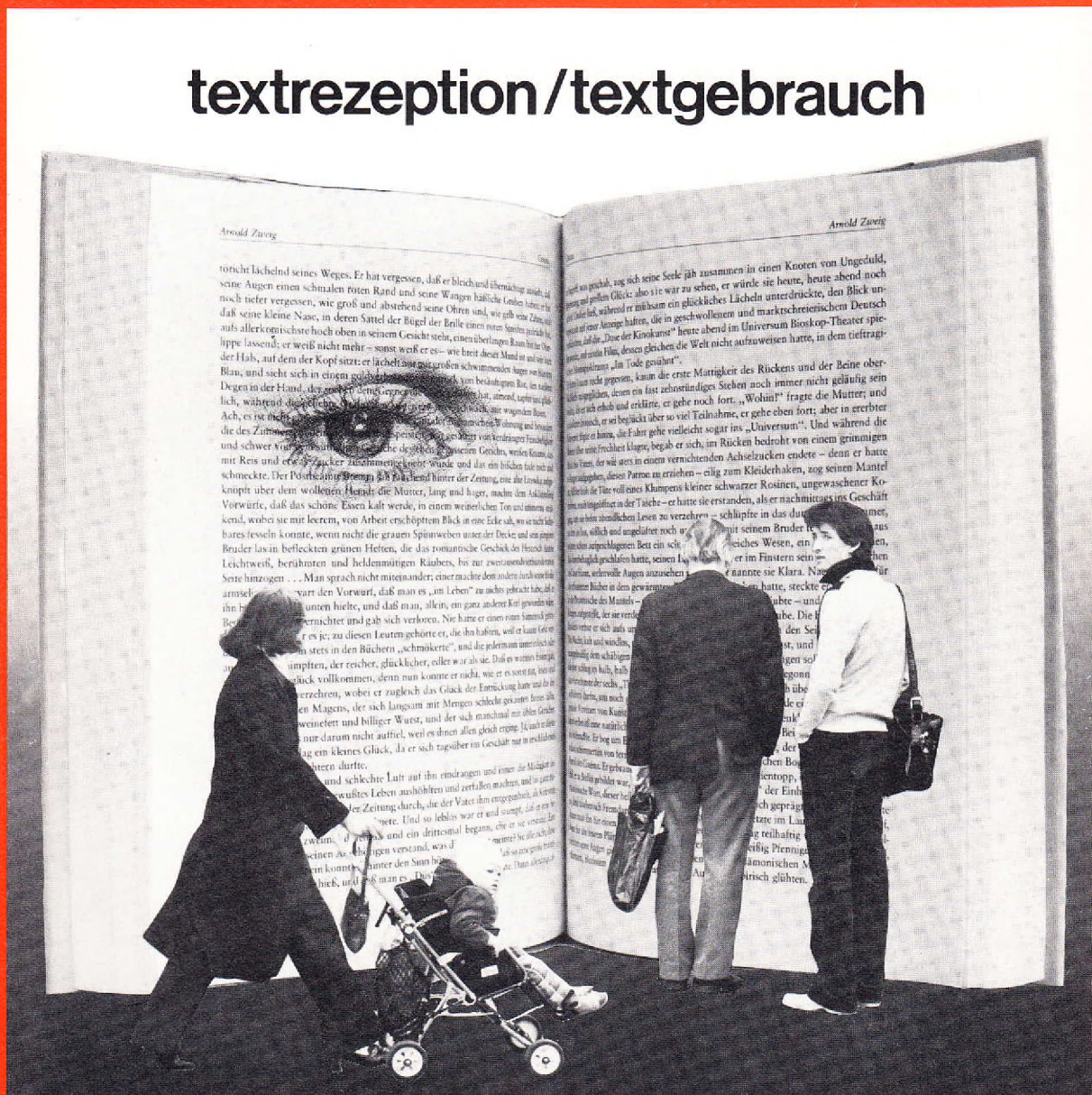
peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert



# PRAXIS DEUTSCH

## textrezeption/textgebrauch





MAGAZIN		
Notizen		2
Dreizehn Kritiker suchen einen Autor — die „Klagenfurter Texte“ (J. Baumann)		3
MODELLE		
Basisartikel	— Jürgen Baumann, Ernst Nündel, Werner Schlotthaus <b>Textrezeption und textgebrauch</b> Kommentierte bibliographie zum thema	4 12
Primarstufe	— Ulrike Mönch <b>Die bedeutung der rezeption für den literaturunterricht</b> Janoschs Märchen <i>Hasenkinder seid nicht dumm</i> als erste Lektüre	15
Primarstufe	— Peter Conrady <b>Literaturunterricht ist nicht nur leseunterricht</b> <i>Äpfelken will dansen</i> von Augustin Wibbelt	19
Primarstufe	— Heinrich Reiß/Wilhelm Kaufmann <b>SPIEL MIT — textgebrauchsweisen bei einer kinderzeitschrift</b>	22
Primarstufe	— Jürgen Baumann <b>Jemandem einen text schenken</b>	38
Sekundarstufe I	— Bernhard Meier <b>Das eigene leseverhalten reflektieren</b> Mit einem fragebogen zur erfassung des schülerleseverhaltens	40
Sekundarstufe I	— Heinrich Reiß/Christine Bauer <b>„Was soll ich mit dem geschriebenen zeugs?“</b> Dokumentation eines briefwechsels zwischen sonder- und hauptschülern	43
Sekundarstufe I	— Edith Müller <b>Verschiedene textgebrauchsweisen eines jugendbuchs</b> Die produktive rezeption H. P. Richters <i>Damals war es Friedrich</i>	47
Sekundarstufe I	— Ingrid Boettcher u. a. <b>Ein „anderer“ literaturunterricht</b> Schüler- und lehrerfahrungen mit verschiedenen leseweisen	52
Sekundarstufe II	— Elisabeth Vos-Bremerich <b>„Tragik zwischen Trieb und Tugend“ — wie schüler mit Lessing umgehen</b>	57
KARTEI		
15 Rezensionen		25

## Zu diesem heft

Vom umgang mit texten ist hier geschrieben: was gelesen wird und wie es gelesen wird und daß die art des lesens vom text abhängig ist.

Auch und gerade deutschlehrer haben so ihre eigenen leseweisen, berufsbedingt wird deren lesestätigkeit häufig durch den vorsatz bestimmt, etwas „geeignetes“ für den unterricht zu finden und vorzubereiten. Damit die schullektüren der schüler nicht in unkenntnis von ihrer außerschulischen lektüre und den mediennutzungen stattfindet, ist eine befragung der klasse oder lerngruppe danach sicher nützlich. Das sekundarstufen I-modell von B. Meier liefert dazu das instrumentarium und macht weiterführende vorschläge.

Ganz unterschiedlichen umgang mit texten schlagen die modelle für die primarstufe vor. Das vorlesen und anschauen eines Janoschmarchens wird mit eigenen bildern verarbeitet (U. Mönch), mit einer kinderzeitschrift kann man sich auch in der schule die altersgemäße aufbereitung von bildern und texten zunutze machen (H. Reiß/W. Kaufmann). mit einem dialektgedicht möchte P. Conrady die jungen schüler zur produktiven nachahmung ermuntern. Wenn kinder einem freund oder einem verwandten einen text oder ein buch schenken wollen, so haben sie auch vorstellungen von dessen interessen; mit dieser überlegung werden sie auf verschiedenartige leseweisen hingewiesen (J. Baumann). „Es gibt bei uns schon gescheitere als ihr glaubt. Wir sind nur langsamer, weil neue sachen nicht so schnell bei uns ins hirn treffen“ schreiben sonderschüler an hauptschüler, mit denen sie korrespondieren. Den bericht über diesen briefwechsel liefern H. Reiß und C. Bauer.

Die schüler zu eigenständiger textarbeit und eigenem textverständnis zu ermutigen, ist absicht der modelle in sekundarstufe I und II (E. Müller und E. Vos-Bremerich). Wie angehende lehrer ihr textverständnis überprüfen und nach dieser reflexion zusammen mit schülern einen text durchnehmen, schildert eine fachseminargruppe von I. Boettcher.

Modelle und basisartikel sind in diesem heft durchweg in gemäßigter kleinschreibung gehalten. Das bedeutet ein praktisches plädoyer für die seit jahrzehnten verschleppte rechtschreibreform, zu der sich (eben durch kleinschreibung in ihren publikationen) zahlreiche teilnehmer des symposiums deutschdidaktik im vergangenen jahr verpflichtet haben. Praxis Deutsch wird nicht ausschließlich in gemäßigter kleinschreibung erscheinen, aber es wird auch nicht auf der gültigen schreibnorm beharren.

Warum? Die frage kann zurückgegeben werden. Was eigentlich rechtfertigt noch die (unlogischen und wenig sinnvollen) großschreibregeln?

**PRAXIS DEUTSCH**, herausgegeben vom Friedrich Verlag in Verbindung mit Alfred Clemens Baumgärtner, Klaus Gerth, Gert Kleinschmidt, Detlev C. Kochan, Otto Ludwig, Wolfgang Menzel, Henning Rischbieter.

PRAXIS DEUTSCH erscheint im Erhard Friedrich Verlag GmbH. & Co. KG, 3016 Seelze 6, Redaktion: Stephan Lohr, Titel: Birgit Schnitker, Vertrieb: vgv, Vertriebsgesellschaft für Verlage mbH, im Brande 15, 3016 Seelze 6, Telefon (0511) 483075. Anzeigen: Sven Adler, Anschrift des Verlages und der Redaktion: Friedrich Verlag, 3016 Seelze 6, Telefon (0511) 480868, FS 0922923, ISSN 0341-5279. PRAXIS DEUTSCH erscheint zweimonatlich, zusätzlich erscheint jährlich ein Sonderheft. Einzelheft DM 7,60, Jahresabonnement incl. Sonderheft Inland DM 53,75 (6 Hefte zu DM 6,60 und ein Sonderheft zu DM 14,15) / (Ausland DM 54,95). Alle Preise verstehen sich ohne Versandkosten. PRAXIS DEUTSCH ist zu beziehen durch alle Buchhandlungen und Postämter oder direkt vom Verlag. Auslieferung in der Bundesrepublik direkt ab Verlag, Ausland auf Anfrage. Nachdruck nur mit ausdrücklicher Genehmigung des Verlages. Zur Zeit gilt Anzeigenpreisliste Nr. 5 vom 1. 12. 1979. Satz und Druck: Druckerei Wilh. Schröder & Co., 3016 Seelze 1.

# Literaturunterricht ist nicht nur leseunterricht

„Äppelken will dansen“ von Augustin Wibbelt

## A. Thema

„Wenn das 2. schuljahr beendet ist, müssen meine kinder ordentlich lesen können. Sie müssen einen text, der ihnen unbekannt ist, so erlesen können, daß sie den sinn verstehen. Und dann sollten sie den text schön vorlesen können. Der text darf aber nicht zu schwer sein.“ So oder ähnlich argumentieren viele betroffene lehrer. Dabei sind sie sich einig mit den ansprüchen vieler eltern und den vorgaben von richtlinien und lehrplänen. Und was meinen die kinder dazu? Welches „recht“ haben die texte?

Ein literaturunterricht, bei dem die technik des lesens so zentral gesetzt wird, verzichtet auf vielfältige möglichkeiten. Wer texte primär unter lesetechnischen aspekten verkürzt, macht deutlich, daß er ein begrenztes verständnis von literatur und ein eingeschränktes verhältnis zur literatur hat. Außerdem wird bei einem solchen unterricht der blick dafür verstellt, die lebens- und erfahrungswelt der kinder und ihren lernwillen sinnvoll und konsequent aufzunehmen und im unterricht wirksam werden zu lassen.

Kinder erleben von ihrem ersten tag an sprache und symbole (i. s. semiotischer zeichen) in vielfältigen konkreten funktionen. Kinder entwickeln dabei im sozialen kontakt mit menschen und sachen, durch erleben und umgang ein bild von der sprache, den leistungen und aufgaben, indem sie individuell bewerten und indem sie klassifizieren. Das können kinder sicherlich nicht distanzieren beschreiben. Wohl aber ist es auffällig, daß die meisten kinder schon vor schultritt über die fähigkeit verfügen, sprache inhaltlich und grammatisch richtig, auch mit komplexeren satzstrukturen, zu verwenden und sprache immer wieder sicher und situationsgerecht einzusetzen. Es fällt ihnen nicht schwer, ihre interessen zielstrebig, auch verbal durchzusetzen. Zudem ist nicht zu übersehen, daß jedes kind von vielfältigen, zum teil verschrifteten zeichen mit „textfunktion“ (E. Nündel/W. Schlotthaus, s. 60 f.) umgeben ist, wie z. b. werbung, kinderbücher, kassetten, fernsehen usw. Nicht selten werden einzelne elemente, episoden daraus von den kindern auch verwendet, z. b. in abzählversen, spielen usw.

Ein schülerorientierter unterricht hat das aufzugreifen und vom ersten schultag an zu versuchen, dieses zu berücksichtigen:

1. Integration aller teilbereiche des faches sprache und der außerschulischen lernerfahrungen.

2. Prinzipielle berücksichtigung der lebens- und erfahrungsbereiche der kinder als deren erfahrene, erfahrbare und zukünftige welt. Das bezieht sich sowohl auf die vielfältigen individuellerfahrungen als auch auf die sozialerfahrungen.

3. Prinzip der aktiven tätigkeit als vorbedingung und grundlage allen lernens.

Ein solcher unterricht korrespondiert mit

## Äppelken will dansen

- 1 Äppelken, nu luster mi!
- 2 Äppelken, ick roade di:
- 3 Laot dat Dansen sieen!
- 4 Sitt nett stille,
- 5 Wenn de wille
- 6 Wind auk no so fien
- 7 Strick de Vigelin!
- 8 Dansen is di nich gesund,
- 9 Bis ja viell to dick un rund,
- 10 Dick un rund üm 't Lief;
- 11 Viell to kuott un stief
- 12 Is dien Been,
- 13 Un du häs män een,
- 14 Häs män een alleen.
- 15 Äppelken ist eegensinnig,
- 16 Äppelken is wild und winnig,
- 17 Will dat Fleigen
- 18 Un dat Weigen,
- 19 Will dat Wippen
- 20 Un dat Tippen
- 21 Up de Tehnen
- 22 Von den eenen
- 23 Foot nich laoten.
- 24 Üöwer Maoten,
- 25 Krüüs und quiär,
- 26 Hen un hiär,
- 27 Up un dahl,
- 28 Äs en Draum
- 29 Geiht dat Dansen düör den Saal
- 30 Bouben in den Baum —
- 31 Do fällt et harunner so holterdipolter klabumm —
- 32 So dumm
- 33 Grad up de Snuut!
- 34 Dansen is ut.

(von Augustin Wibbelt)

dem semiotischen textbegriff, wie er beispielsweise von G. Wienold entwickelt worden ist. G. Wienold wendet sich besonders gegen die auffassung menschlicher sprache, bei der eine eindeutige verbindung zwischen träger und inhalt angenommen wird (z. b. verkehrszeichen). Die semiotische analyse geht vielmehr davon aus, daß repräsentation und bedeutung „nicht über feste, relativ eindeutige zuordnungen darzustellen“ (s. 22) sind. Darum könnten nicht so „etwas wie ‚texte selbst‘“ (s. 148) analysiert werden, sondern die „teilnehmeraktivitäten“ (s. 149). Diese aktivitäten nennt G. Wienold „textverarbeitung“ (s. 146 ff.): „Verarbeitung eines textes deckt damit alle vorgänge von seiner rezeption über die konservierung, weitergabe an andere, paraphrase für andere bis zur umformung in ‚neue‘ texte, umsetzung in andere repräsentationsmedien, schließlich . . . auch solche ‚folgen‘ von texten, die nicht wieder texte sind, . . . z. b. handlungen ‚aufgrund‘ von texten“ (s. 146). Das eröffnet auch dem lehrer die möglichkeit, den schüler, besser: jeden einzelnen schüler mit seinen erfahrungen, ansprüchen, wünschen im literaturunterricht mindestens so wichtig wie den text zu nehmen.

Diese überlegungen können kontinuierlich, etwa in unterrichtsreihen realisiert werden. Sie lassen sich aber auch in einzelstunden verwirklichen. Dafür wird hier das unterrichtsmodell zum niederdeutschen gedicht „Äppelken will dansen“ von Augustin Wibbelt (1862–1947) vorgelegt.

Diesen gedichtstext schrieb A. Wibbelt ausdrücklich für kinder. Neben anderen kindergedichten wurde er unter der überschrift „Für dat Blagentüüg“ im lyrikband „Mäten-Gaitlink“ abgedruckt. Auch in den beiden anderen lyrikbänden „Pastraoten-Gaoren“ und „Aobend-Klocken“ erscheinen ebenfalls gruppen von lyrik für kinder („Kinner-Riemsels“ und „Für de Kinner“). Das weist darauf, daß diese texte für A. Wibbelt nicht nebenprodukte waren, sondern wesentlich zu seinem gesamtwerk zuzurechnen sind. Immer wieder wird in diesen lyriktexten, so auch in „Äppelken will dansen“, die natur anthropomorphisiert. Während darin aber überwiegend die natur in ihrem verhalten auch so dargestellt wird (natur denkt und agiert menschlich), bildet der ausgesuchte text doch eine ausnahme. Die vermenschlichung geht ausschließlich vom schreiber aus und wird nicht von der natur aufgenommen. In den beiden ersten strophen spricht das ich „Äppelken“ an, um es vor dem absturz zu bewahren. Daß der apfel naturgesetzmäßig fallen wird, ist dabei zwar jedem erwachsenen klar, kindern eben nicht. Sie wollen spontan helfen durch ihren rat und begründen ihre meinung. Aber „Äppelken“ kann nicht hören, weil es nicht hören kann! Das nimmt das ich jedoch nicht wahr (oder kann es nicht wahrnehmen) und beobachtet



(strophe 3) „Äppelken“ bis zum absturz. A. Wibbelt hat eine situation beschrieben, die so oder ähnlich Kindern, deren perspektive und deren Verhalten sehr nahe kommt. Die Leichtigkeit der schallformen fällt bei diesem text besonders auf. Die einfachen reimfolgen (viertakter) stehen im paarreim, zuweilen mit gekürztem versschluß. Diese formen werden teilweise durchbrochen vom kreuzreim (z 27 – z 30), vom rückgriff beim paarreim (z 6 und 7 auf z 3), vom dreireim (z 12–14) und vom enjambement (z. b. in den z 5–7, z 11 und 12, z 17–23). Die abweichungen lockern erheblich auf, verhindern monotonie und leiern. Zudem stehen sie in unmittelbarem zusammenhang mit inhaltlichen aspekten, beispielsweise beim enjambement in den z 17–23 oder beim dreireim in den z 12–14 und den wortverdoppelungen in den z 13 und 14. Eine sprechgestalterische reproduktion/produktion kann sich besonders hier auf die dichte verzahnung von inhalt und form verlassen.

## B. Intentionen

Es ist beabsichtigt, mit diesem unterrichtsmodell zu verdeutlichen, daß ein (jeder) lehrer im unterricht Kinder anregen kann, mit einem text auf vielfältige art und weise umzugehen. Dabei verbindet sich notwendig der bereich rezeption immer mit produktiven aspekten. So „machen“ die Kinder eigene texte (i. w. s.), die neben der textvorlage/textvorgabe stehen. Durch vergleichen erkennen sie varianten und anerkennen die je spezifischen leistungen, auch im sinne von wertung.

Schüler: „Meine sache halte ich für besser als den text von Wibbelt. Der text von dem hört sich ja ganz gut an. Aber meine sache ist eben besser. Da bin ich mehr drin.“  
Mit dem unterricht wird angestrebt:

1. Bekanntmachen mit der verschrifteten form des (heimatlichen) dialekts (für sprecher der hochsprache);  
aufgreifen des dialektalen sprachgebrauchs (für dialektsprecher).
2. Lesen und verstehen des gedichts (mit und/oder ohne hilfe).
3. Nachgestalten und ausgestalten des gedichtes bzw. einzelner szenen oder zeilen:  
— im spiel in dialektaler aussprache/dialektgefärbter aussprache/hochsprache;  
— durch bildliche darstellung, z. b. in einer bildfolge;  
— durch pantomime;  
— durch musikalische darstellungen: usw.
4. Vergleichen der beiden texte bzw. einiger zeilen (dialekt und hochsprache) in bezug auf literarische gestaltungsmittel, wie handlung, bilder, zeilenkomposition, reim, rhythm usw.
5. (evtl.)neugestalten der übertragung in die hochsprache, auch transformieren in eine andere mundart, die den Kindern geläufig ist.

## C. Realisierung

1. Die Kinder erhalten das textblatt mit dem originaltext. Der lehrer liest eine zeile vor, die

Kinder sprechen/lesen gemeinsam nach usw.

Für den lehrer, der selbst kein plattdeutsch spricht oder der unsicher ist, ob er das „richtige“ westfälische platt verwendet, bietet sich die möglichkeit der tonkassette (kassette). Entweder spricht ein kollege oder, noch besser, ein elternteil den text auf die kassette. Oder es wird der auf kassette überspielte vortrag von der schallplatte verwendet: „Dat Liäben üöwerläßt den Daut; gedichte und prosa in niederdeutscher mundart von Augustin Wibbelt“ (Quadrige Ton, Frankfurt Qu 1048).

Bei diesem „schrittweisen erlesen“ (H. Glinz) hat der lehrer genügend raum, einzelheiten zu klären, aussprachefehler zu korrigieren, zeilen zu wiederholen usw.

2. Dabei bahnt sich ein erstes verstehen des gedichtes an. Erste leseversuche werden spontan und freudig gewagt. Nach und nach wird auch schon etwas spürbar von der „melodie“ dieses gedichtes.

In den klassen, in denen einigen Kindern das westfälische platt bekannt ist oder in denen einige Kinder es sogar verwenden, kann der text kommentarlos an arbeitsgruppen verteilt werden. Zu beachten ist dabei, daß in jeder gruppe mindestens einer ist, der den dialekt versteht bzw. spricht. Es ist auffällig, daß bei dieser arbeit die sonst eher zurückhaltenden „dialekt-Kinder“ eine große aktivität entwickeln. Von den anderen Kindern wird ohne zögern diesen auch voll die sachkompetenz zuerkannt. Verstehen und lesen sind aufgaben, die der text den Kindern stellt. Und beides wird gelöst.

Bisher habe ich beim unterrichten keine überzeugenden argumente dafür gefunden, den plattdeutschen text und die hochsprachliche übersetzung gleichzeitig und parallel zu erarbeiten. Immer dann, wenn das so versucht wurde, waren die Kinder weniger interessiert, verhielten sich zurückhaltender bei gestaltungsversuchen, alberten und höhnten über das plattdeutsche als fremdes, „doofes“. Die hochsprachliche übersetzung, die diesem unterrichtsmodell hier beiliegt, sollte also nicht dafür mißbraucht werden.

3. Demgegenüber versuchen die Kinder immer wieder gerne, die handlung des gedichtes nachzugestalten, wenn sie ihr verstehen selbst erarbeitet haben: „Jetzt ham wir'n geknackt!“

Welche art der gestaltung gewählt wird, sollten die Kinder für sich oder in der partnergruppe entscheiden. Bei bisherigen unterrichtsversuchen hat sich häufig gezeigt, daß die Kinder dabei den text extensiv ausbauen und beim spiel überwiegend eine dialektgefärbte aussprache bevorzugten. Immer wurde natürlich dialogisiert. In rede und gegenrede, handlung und gegenhandlung, ton und gegen-ton wurden argumente für und wider genannt, gegeneinandergesetzt, bis hin zu den z 15/16: „Äppelken ist eegensinnig./Äppelken is wild und winnig./“

Bei den versuchen die handlungsfolge in einen bildtext umzugestalten, bevorzugten die Kinder die bildfolge. Dabei variierten die anzahlen der bilder zwischen zwei und sieben. Nicht selten wurde die handlungsfolge verlängert, entweder nach vorn (z. b. ein Kind geht in den garten zum apfelbaum) oder, das ist häufiger gewesen, nach hinten. In der beiliegenden bildfolge kommt erweiternd das argument von außen. Ein auto

bringt das ende: „Siehste!“ Die Schülerin meinte dazu: „Das letzte bild hat mir am meisten spaß gemacht. So „matsch!“ Ihre augen strahlten dabei, so als habe sie „Äppelken“ bestrafen wollen, nicht gehorcht zu haben. Bei der pantomime fiel auf, daß die Kinder sich sicherer fühlten, wenn sie mit requisiten spielen konnten. „Äppelken“ beispielsweise stand auf einem stuhl oder tisch und agierte dort und fiel „harunner“ oder der baum mußte an die tafel gemalt werden.

Aus dieser spielform ergab sich der wunsch einiger Kinder, doch wenigstens „musik oder so was dazu zu machen, wenn doch schon das sprechen fehlt“. Bei der auswahl von „instrumenten“ sind Kinder nicht selten erfinderischer als lehrer: klatschen, stampfen, stoßen, schlagen, klopfen mit verschiedenen stäben auf verschiedene materialien usw. oder, etwas gelenkter, rhythmisieren auf konventionellen instrumenten.

4. Bereits beim gemeinsamen erlesen werden von den Kindern auch anmerkungen geäußert, „wie der Wibbelt das gemacht hat“. Beispiele: „Bei den zeilen 17 bis 23 spürt man so richtig, wie das dem äppelken spaß macht!“; oder: „Das fällt ja ehrlich ‚holterdipolter klabumm‘ herunter“ (z 31); oder: „Und dann genau auf die schnute“ (z 33). Solche entdeckungen, auch zu anderen literarischen mitteln, lassen sich mühelos intensivieren, beispielsweise in bezug auf die z 4–7. Dabei darf es aber nicht der wunsch des lehrers sein, vollständigkeit anstreben zu wollen.

5. Zuweilen ergibt sich von den Kindern aus der wunsch, eine übertragung ins hochdeutsche anzufertigen.

Beispiel (nach tonband; ab z 24):

„Übermütig,  
kreuz und quer,  
hin und her,  
auf und ab,  
wie im Traum  
geht das Tanzen  
oben im Baum —  
Da fällt's herunter —  
so holterdipolter klabumm —  
so dumm —  
grad auf die Schnut!  
Tanzen ist ut.“

Auffällig ist, daß die Kinder versuchen, reim und rhythmus und syntax und inhalt sinnvoll und klangvoll zu kombinieren. Dabei verwenden sie ohne zu zögern plattdeutsche elemente, ergänzen, lassen weg, stellen um usw. Als begründungen dafür werden angegeben: „Das läßt sich nicht übersetzen!“; „So hört sich das besser an!“; „So gefällt es mir besser!“

Für die arbeit in klassen in nicht-westfälischen sprachgebieten wäre es reizvoll, mit den Kindern den Wibbelt-text in die mundart zu übertragen, über die wenigstens einige Kinder als primärsprache verfügen. Der lehrer sollte dabei nicht zögern, dafür Eltern unmittelbar in den unterricht mit einzubeziehen.

Diese übertragungen können mithelfen, die spezifischen möglichkeiten und grenzen von standardsprache und mundart bzw. verschiedener mundarten punktuell erfahrbar zu machen. Nur: Auch hierbei haben die Kinder den vorrang. Es muß ihnen möglich sein, ihren erfahrungen entsprechen, ihnen spaß machen.

Bei dem im unterrichtsmodell skizzierten unterrichtlichen geschehen leisteten die





Abb.: Bildergeschichte zum Gedicht mit erweitertem Schluß (Auto)

kinder nahezu alles, der lehrer fast nichts. Durch die vielfältigen „textverarbeitungen“ (G. Wienold) eröffneten sich die kinder über die rezeption aktive aspekkte. In diesem sinne könnte auch der leser dieses unterrichtsmodells lernen, dieses modell nicht als rezept zu verbrauchen, sonder produktiv für „seine kinder“ zu erweitern. Vielleicht gelingt es ihm sogar, das unterrichtsprinzip „aktive tätigkeit“ auf andere unterrichtliche situationen zu übertragen.

#### Literatur:

Conrady, P.: Grundzüge von Wahrnehmen und Lernen bei Kindern. In: W. Gewehr (Hrsg.): Sprachdidaktik. Düsseldorf 1979, s. 140–152  
Nündel, E./Schlotthaus, W.: Angenommen: Agamemnon. München 1978  
Pohl, S.: Augustin Wibbelt als niederdeutscher Lyriker. Köln/Graz 1962  
Wibbelt, A.: Gesammelte Werke. hrsg. von P. Josef Tembrink. Münster 1953–1960, band VI (1957)  
Wienold, G.: Semiotik der Literatur. Frankfurt 1972

#### Biografische daten:

Peter Conrady, geb. 1944, 1. und 2. lehrerprüfung, schuldienst, 1972 Dipl.päd., 1975 Dr. päd., 1979 habilitation, seit 1974 wiss. ass. und seit 1979 dozent an der PH Westfalen-Lippe, abt. Münster, fach deutsche sprache und literatur und ihre didaktik.

#### Äpfelchen will tanzen

- 1 Äpfelchen, nun hör mal zu!
- 2 Äpfelchen, ich rate dir:
- 3 Laß das Tanzen sein!
- 4 Sitz schön still.
- 5 Wenn der wilde
- 6 Wind auch noch so fein
- 7 Streicht die Geige!
- 8 Tanzen ist für dich nicht gesund,
- 9 Du bist ja viel zu dick und rund,
- 10 Dick und rund um deinen Leib;
- 11 Viel zu kurz und steif
- 12 Ist dein Bein.
- 13 Und du hast nur eins,
- 14 Hast nur eins allein.
- 15 Äpfelchen ist eigensinnig.
- 16 Äpfelchen ist wild und starrköpfig,
- 17 Will das Fliegen
- 18 Und das Wiegen,
- 19 Will das Wippen
- 20 Und das Tippen
- 21 Auf den Zehen
- 22 Des einen
- 23 Fußes nicht lassen.
- 24 Übermütig,
- 25 Kreuz und quer,
- 26 Hin und her,
- 27 Auf und ab,
- 28 Wie ein Traum
- 29 Geht das Tanzen durch den Saal
- 30 Oben in dem Baum —
- 31 Da fällt es herunter so holterdipolter
- 32 klabumm —
- 33 So dumm
- 34 Gerade auf die Schnauze!
- 35 Tanzen ist aus.

#### Empirische Literaturwissenschaft

Norbert Groeben

#### Rezeptionsforschung als empirische Literaturwissenschaft

Paradigma — durch Methodendiskussion an Untersuchungsbeispielen

EL 1, ca. 250 Seiten, 14 Abb., 2. Aufl., ca. DM 28,—

ISBN 3-87808-951-1

Die Arbeit geht davon aus, daß der rezeptions-ästhetische Paradigmawechsel in der Literaturwissenschaft eine empirische Methodik erfordert. Diese These wird literaturästhetisch und -theoretisch begründet sowie an Untersuchungsbeispielen der Rezeptionsforschung methodologisch belegt.

Aus dem Inhalt: Problemstellung: Empirisierung als Paradigmawechsel — Kernannahmendiskussion und -explikation — Der Textbegriff — Rezeptions-/Konkretisationserhebung: Methodik — Interpretation: Konstruktion von Werksinn anhand von Rezeptionsdaten — Erklärungsperspektiven: Historische Entwicklungen, Rezeptionsvoraussetzungen, Wirkung.

gnv

Gunter Narr Verlag, Postfach 2567  
D 7400 Tübingen 1